



**University of  
Zurich<sup>UZH</sup>**

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2012

---

**Ist Wahrheit im Religionsunterricht sinnvollerweise kommunizierbar?:  
Didaktische Reflexionen in interreligiöser Perspektive**

Schlag, Thomas

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-69281>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Schlag, Thomas (2012). Ist Wahrheit im Religionsunterricht sinnvollerweise kommunizierbar?: Didaktische Reflexionen in interreligiöser Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 64(1):46-55.

Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena 2011, 69–88 (zur Ankara Schule, 81–84).

Spuler-Stegemann, Ursula, Die hermeneutische Diskussion im türkischen Islam und ihre gesellschaftliche Relevanz, in Barth, Hans-Martin/Elsas, Christoph, Hermeneutik in Islam und Christentum. Beiträge zum interreligiösen Dialog, Hamburg 1997, 84–95.

*Thomas Schlag*

## **Ist Wahrheit im Religionsunterricht sinnvollerweise kommunizierbar?**

*Didaktische Reflexionen in interreligiöser Perspektive*

### **1 Orientierung**

Profilierter Religionsunterricht lebt von der Hoffnung, dass die dort behandelten und kommunizierten Themen substantiell zur Lebensorientierung von Kindern und Jugendlichen beizutragen vermögen. Diese Kommunikation beinhaltet die Frage nach dem Umgang mit Wahrheiten und Wahrheitsansprüchen, da diese den Tiefensinn und Kernbereich konfessioneller Bildung in erheblichem Maß mit ausmachen.

In der Fokussierung auf die evangelische Religionsdidaktik soll im Folgenden die These entfaltet werden, dass sich die Thematisierung der Wahrheitsfrage im Religionsunterricht um der Sache und der Subjekte willen lohnt – vorausgesetzt, dass die notwendigen Bedingungen zu einer tatsächlich dialogischen Begegnung unterschiedlicher Wahrheitsansprüche geschaffen sind. Dafür ist in theologischer und didaktischer Perspektive zu fragen: Was ist zu berücksichtigen und welche Bedingungen sind zu gewährleisten, damit Unterrichtsprozesse, in denen religiöse Wahrheitsfragen bewusst initiiert oder aufgenommen werden, von Identität stiftender und Verständigung befördernder Nachhaltigkeit sein können?

Schließlich geht es um nicht weniger als die Frage, in welchem Sinn und in welcher Weise der Religionsunterricht angesichts seines allgemein bildenden Anspruchs ein Ort der interreligiösen Thematisierung von Wahrheitsfragen sein kann. So kann gerade die gegenwärtig intensiv geführte Debatte über notwendige Standards für den islamischen Religionsunterricht auch für die anderen Angebotsprofile eines konfessionsbestimmten Religionsunterrichts als grundlegende Chance dafür angesehen werden, sich über die Frage der Positionalität, Partikularität und Toleranzfähigkeit der je eigenen Wahrheitsperspektive Rechenschaft zu geben, um sich so interreligiös anschluss- und kooperationsfähig und damit im besten Sinn als pluralitätsfähig in Sachen Religion zu erweisen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Interessanter- und bezeichnenderweise findet sich im einschlägigen Lexikon der Religionspädagogik kein eigener Artikel zur Wahrheitsthematik bzw. -frage; hingegen wird am „Fundort“ sogleich auf den Artikel „Pluralität“, Pluralismus“ verwiesen, vgl. N. Mette/F. Rickers (Hg.), LexRP Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2187.

## 2 Verheißungsvolle und riskante Ausgangspunkte

Wenn es im Religionsunterricht um die Wahrheitsfrage geht, machen Lehrkräfte vielfältige höchst positive, aber auch spannungs- und sogar leidvolle Erfahrungen. Ein aufgeworfenes Thema kann urplötzlich zu intensiven Dialogen unter den Schülern führen, in denen auf einmal nicht nur Meinung gegen Meinung, sondern Wahrheitsanspruch gegen Wahrheitsanspruch steht. Ein bestimmtes Bild, ein Begriff oder eine Aussage und selbst ein vermeintlich abseitiges Unterrichtsthema kann plötzlich starke Emotionen auslösen und Kinder und Jugendliche dazu motivieren, sich mit ihrer ganzen Person in die konkrete Kommunikation einzubringen. Dabei gilt natürlich, dass sich eine solche Emotionalität und Engagementbereitschaft je nach sozialisatorischem Hintergrund sowie dem Alter der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich ausformen kann: Während Grundschülerinnen und Grundschüler sich auf elementare Wahrheitsaspekte etwa der Weltentstehung, der Präsenz und Allmacht Gottes oder auf bestimmte Jenseitsbilder in aller Unmittelbarkeit einlassen und nicht selten sogleich tief in die Schönheit religiöser Wahrheitstraditionen eintauchen, können solche Vorstellungen mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler unter Umständen auf immer stärkeres Unverständnis und nicht selten auf unverhohlene Kritik stoßen.

Besonders brisant werden Unterrichtsgespräche dann, wenn unterschiedliche religiöse oder religionsbezogene Wahrheitsvorstellungen aufeinanderprallen und sich dann als wenig kompatible, gar unversöhnliche Weltdeutungen erweisen. Im Kontext des konfessionell verantworteten Religionsunterrichts kann dies dort geschehen, wo etwa aufgrund bestimmter organisatorischer Bedingungen Jugendliche unterschiedlicher religiöser Herkunft versammelt sind. Man denke hier etwa nur an einen konfessionellen Religionsunterricht in der Berufsschule bei gleichzeitig religiös ausgesprochen heterogen zusammengesetzter Schülerschaft.

Häufig beziehen sich die intensivsten Auseinandersetzungen dabei nicht auf dogmatische Themen im engeren Sinn, sondern etwa auf Fragen moralischer Entscheidungen oder richten sich auf einzelne politische Einstellungen und Handlungen, die von den Jugendlichen mit einer konkreten Religionszugehörigkeit oder Glaubenshaltung unmittelbar verbunden werden. Im „worst case“ kann es gar dazu kommen, dass Jugendliche die je eigene Wahrheit der Anderen überhaupt in Frage stellen, was dann zugleich als Angriff auf die eigene Person wahrgenommen zu werden droht. Dies kann die Ausübung einer bestimmten religiösen Praxis, das jeweilige Gottesverständnis und Gottesbild oder die Einhaltung bestimmter Gebote ebenso umfassen wie religionssymbolische Fragen – etwa das Kopftuch, das Frauenbild, ein bestimmtes Bibelverständnis oder konkrete religionskulturelle Vollzüge, zum Beispiel eine bestimmte Feier- und Festpraxis. In solchen Fällen ist das persönliche Engagement für eine bestimmte Frage einerseits verheißungsvoll, zugleich aber auch hochriskant. Denn misslingt der notwendige offene Dialog oder führt der Unterricht gar zur Abwertung bestimmter persönlicher Einstellungen, droht nachhaltige Verletzung.

Man könnte nun in einer religionskundlichen Perspektive davon Abstand nehmen, es überhaupt zu solchen substantiellen Situationen einer Debatte über Wahrheit kom-

men zu lassen. Dies würde allerdings nur auf den ersten Blick die Konflikte vermeiden. Denn es ist davon auszugehen, dass diese ohnehin unter der Schülerschaft vorhanden sind und damit dann gleichsam nur unter der Decke gehalten würden. Durch eine solche Strategie der Konfliktvermeidung würde aber der Religionsunterricht weder seinem bildungstheoretischen noch seinem gesellschaftlichen Auftrag gerecht. Problematisch ist es außerdem, den monotheistischen Religionen von vornherein ihre zivilisierende Kraft abzusprechen. Eine solche Fundamentalkritik wäre selbst „kritikwürdig, weil sie mit dem berechtigten Protest gegen überzogene Wahrheitsansprüche die Wahrheitsgehalte der Religionen und mit ihnen ihr humanisierendes Potenzial und gerade auch interreligiöse Achtung zu begründen vermögendes Potenzial verabschiedet“.<sup>2</sup>

Vor dieser Anforderung einer prinzipiellen interreligiösen Offenheit im Blick auf das eigene Wahrheitsprofil stehen der evangelische und katholische und auch der zukünftige islamische Religionsunterricht gemeinsam. Insofern muss der Religionsunterricht unabhängig davon, von welcher Religionsgemeinschaft er verantwortet wird, dazu dienen, die individuelle Kompetenz der Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen und eigenen Wahrheitsfragen im Zeichen der „Zivilisierung der Differenz“<sup>3</sup> zu befördern. Die Frage, wie Wahrheitsfragen im Religionsunterricht in konstruktiver und zivilisierender Weise kommuniziert werden können, stellt sich somit in jedem Fall. Dies macht eine möglichst differenzierte Annäherung an den Grundauftrag des Religionsunterrichts im Zusammenhang der Wahrheitsfrage überhaupt notwendig.

### 3 Grenzbestimmungen

Der Rahmen eines die Wahrheitsfrage thematisierenden Religionsunterrichts – welcher konfessionellen oder religiösen Provenienz auch immer – ist vergleichsweise einfach zu bestimmen:

Der allgemein bildende Charakter des schulischen Faches muss unbedingt gewahrt bleiben, d.h. der Religionsunterricht kann nicht auf das individuelle religiöse Bekenntnis zu bestimmten Wahrheiten abzielen, denn Schule ist gerade nicht Ort des religiösen Bekenntnisses oder der ultimativen Wahrheitsvermittlung. Eine Grenze der Thematisierung von Wahrheit ist dort erreicht bzw. überschritten, wo unterschiedliche religiöse Wahrheitsansprüche wertend gegeneinander in Position gebracht werden bzw. es in pädagogischem Gewand zur impliziten oder expliziten Abwertung anderer religiöser Wahrheitsansprüche kommt. Damit würde der schulische Religionsunterricht, welcher Couleur auch immer, seine kulturell bedeutsame, zivilgesellschaftliche und friedensstiftende Grundaufgabe wesentlich verfehlen.

Aber wie bereits angedeutet, zielt der konfessionelle Religionsunterricht seiner Sache nach auf prinzipiell mehr als nur eine religionskundliche Sachdarstellung ab.

---

<sup>2</sup> R. Bernhardt, „Den Gott seines Nächsten lieben“? Zur Spannung von religiösem Wahrheitsanspruch und interreligiöser Achtung, in: G. Pfleiderer/E.W. Stegemann (Hg.), Religion und Respekt. Beiträge zu einem spannungsreichen Verhältnis, Zürich 2006, 200.

<sup>3</sup> Vgl. M. Walzer (Hg.), Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz, Hamburg 1998.

Ohne die Bearbeitung des eigentlichen Kerns der jeweiligen Religion – und zwar im Sinn eines echten „inter-religiös“ eben auch zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Religionen – wird der Unterricht immer allerhöchstens an der Oberfläche verbleiben und damit sein Ziel als lebensrelevante Orientierungsgröße gerade verfehlen. Insofern unterläuft eine generelle Abblendung der entscheidenden religiösen Wahrheitsfragen den Anspruch und Auftrag des Faches erheblich.

Die zu vermeidenden Pole einer Thematisierung der Wahrheitsfrage im schulischen Kontext liegen somit einerseits in einer Nutzung dieses Bildungsangebots zur fundamentalistischen und indoktrinierenden religiösen Belehrung, andererseits in einer alles vergleichgültigenden Relativierung religiöser Grundüberzeugungen und Wahrheitsansprüche.

Im Folgenden wird nun bewusst eine religionstheologische Perspektive aus evangelischer Sicht eingenommen – nicht um damit die Standards der Wahrheitsfrage für andere Religionen zu bestimmen, sondern um von hier her ein Diskursangebot mit den Fachdidaktiken anderer religiöser Provenienz aufzunehmen. Die eigentliche didaktische Herausforderung beginnt für eine evangelische Religionsdidaktik dort, wo es innerhalb der markierten Grenzen um eine sachgemäße theologische Thematisierung ihres eigenen reformatorisch begründeten und immer wieder neu zu interpretierenden und transparent zu machenden Wahrheitsverständnisses geht.<sup>4</sup>

## 4 Die Wahrheitsfrage in (religions-)theologischer Perspektive

Die gegenwärtigen theologisch-hermeneutischen Auseinandersetzungen im Bereich evangelischer Theologie im Blick auf die Wahrheitsfrage zeichnen sich wesentlich durch die schon biblisch begründete Einsicht aus, dass diese Frage nur in personaler, perspektivischer und existenzieller Hinsicht angemessen beschrieben und bearbeitet werden kann.<sup>5</sup> In Unterscheidung von einem substantialistisch-ontologischen Wahrheitsverständnis finden sich hier pragmatisch gefasste bzw. praktisch orientierte Bestimmungen: „Vor der Wahrheitsfrage kommt das Leben, und vor allem im Bezug darauf wird Wahrheit relevant.“<sup>6</sup> Diese tritt also dann auf den Plan, wenn das Beharren auf der absoluten Geltung des eigenen Wahrheitsanspruchs und die entsprechenden Handlungen bestimmte Konflikte in unheiliger Weise herauf beschwören: „Wahrheit wird wichtig, wo der Streit verschiedener Meinungen Verstehen erschwert, Einsicht verhindert und das Leben und Handeln zu lähmen droht.“<sup>7</sup>

Ein solcher perspektivischer und gleichwohl der Sache nach orientierender Wahrheitsbegriff, soll und kann gleichwohl nicht auf sein dezidiert theologisches Profil

---

<sup>4</sup> Vgl. F. Schweitzer, Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen, in: P. Schreiner/U. Sieg/V. Elsens (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 114–125.

<sup>5</sup> Vgl. dazu das von R. Bernhardt verfasste und vom Schweizerischen Evangelischen Kirchenbund (SEK) herausgegebene Positionspapier Wahrheit in Offenheit. Der christliche Glaube und die Religionen, Bern 2007.

<sup>6</sup> I.U. Dalferth/P. Stoellger (Hg.), Perspektive und Wahrheit, Einleitende Hinweise auf eine klärungsbedürftige Problemgeschichte, in: Diess. (Hg.), Wahrheit in Perspektiven. Probleme einer offenen Konstellation, Tübingen 2004, 1.

<sup>7</sup> A. a. O.

verzichten, der vom Blick auf die Geschichte Gottes mit den Menschen reformuliert werden kann: „Gott ist *wahr*, indem er das Leben von Personen *wahr macht*, und er macht es wahr, indem er sie von den Verfehlungen des Lebens *frei spricht*“.<sup>8</sup> Dabei gilt biblisch-reformatorisch, dass Menschen gerade durch das Grundereignis von Christi Tod und Auferstehung durch ihn selbst als Gerechtfertigte in der Wahrheit Gottes bewahrt und aufgehoben sind.

Von einer solchen theologischen Grundperspektive aus kann Licht auf jene Debatten geworfen werden, in denen in dezidiert religionstheologischer Weise die Frage nach Wahrheit inmitten des globalen Religionspluralismus aufgeworfen wird.

Bekanntermaßen werden in der gegenwärtigen religionstheologischen Debatte drei Grundfiguren des Umgangs mit religiöser Pluralität und damit auch mit der Wahrheitsfrage unterschieden:

Zum ersten ist eine Theoriebildung im Sinn eines *Exklusivismus* zu identifizieren, die im Wesentlichen darin besteht, die eigene Wahrheitsüberzeugung als die höchste und absolute anzusehen und die folglich allen anderen Religionen und religiösen Haltungen im besten Fall einen geringeren oder gar keinen Zugang zur höchsten Wahrheit zuzusprechen vermag. Eine solche Strategie findet sich allerdings – wenigstens explizit – gegenwärtig allerhöchstens in Reihen fundamentalistischer Grundüberzeugungen unterschiedlicher religiöser Provenienz.

Zum zweiten ist eine Theoriebildung im Sinn eines *Inklusivismus* zu identifizieren, wonach prinzipiell auch anderen Religionen als der je eigenen der Zugang zur Wahrheit offen stehe, diese jedoch ihrerseits mindestens implizit auf die je eigene Religion verwiesen sind und erst von daher ihre Bestimmung erfahren könnten. Dabei wird wenigstens in elaborierteren Versionen versucht, die alten hierarchischen Zuordnungsverhältnisse der unterschiedlichen Religionen zu relativieren und etwa die Heilsfrage in einer universalen Dimensionierung zu entfalten, um so die Frontstellung unterschiedlicher Religionen zu vermeiden. So kann im Blick etwa auf Hans Küngs „Projekt Weltethos“ von einem *ethischen Inklusivismus* gesprochen werden.<sup>9</sup>

Zum dritten ist die Theoriebildung eines *Pluralismus* zu identifizieren, der davon ausgeht, dass allen Religionen und religiösen Überzeugungen unabhängig von ihrer Ausrichtung ein eigener Wahrheitscharakter zu eigen ist und sich von daher alle Formen einer Bewertung und gar Abwertung der Sache nach verbieten.

Insbesondere die *inklusive* und *pluralistische* Grundfigur erfahren dabei gerade aus religionstheologischer Perspektive ihre je eigene Begründung. Abgezielt wird hier grundsätzlich darauf, den Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens nicht einfach aufzugeben, diesen aber gleichwohl in einer grundsätzlichen Dialogoffenheit und Anerkennung anderer Religionen zu halten.

Im einen Fall wird im Sinn eines *mutualen Inklusivismus* dafür plädiert, zwar mit größtmöglicher Toleranz den Wahrheitsanspruch anderer Religionen anzuerkennen, zugleich aber darauf beharrt, dass sich die christlich theologische Botschaft eben nicht einfach relativieren lässt, sondern auch eine Durchsetzung der christlichen Wahrheit auch in anderen Religionen mindestens mit in Geltung zu bringen ist. Grundlegend ist hier jedenfalls der Versuch, die Notwendigkeit

---

<sup>8</sup> I.U. Dalferth, Religion und Wahrheit, in: Ders./P. Stoellger (Hg.), Wahrheit in Perspektiven. Probleme einer offenen Konstellation, Tübingen 2004, 231.

<sup>9</sup> Dies wird etwa daran deutlich, dass die einschlägige Weltethos-Deklaration des Parlaments der Weltreligionen neben den Begriff der Wahrheit den der Wahrhaftigkeit stellt und hierauf entscheidendes Gewicht legt: So heißt es etwa: „Let no one be deceived: There is no global justice without truthfulness and humaneness!“, Parliament of The World's Religions, Declaration Toward a Global Ethic, Chicago 1993, 12 [<http://www.wel-tethos.org/1-pdf/10-stiftung/declaration/declaration-english.pdf>].

und Möglichkeit interreligiöser Achtung aus den Zentralinhalten christlicher Tradition selbst zu erschließen.<sup>10</sup>

Im Fall einer *pluralistischen* Religionstheorie bzw. Religionstheologie wird etwa aus christologischer Perspektive heraus für die gleichermaßen berechnete Anerkennung des Wahrheitsgehalts anderer Religionen argumentiert, ohne dabei die je eigene Perspektive auf die Wahrheitsfrage aufzugeben oder zu relativieren. Man kann in diesem Zusammenhang durchaus von der Forderung nach einem *starken Pluralismus* sprechen, da erst von dort aus überhaupt substantielle Grundlagen für einen echten interreligiösen Dialog zur Verfügung gestellt werden sollen. Demzufolge folgt gerade vor dem Horizont des eigenen Glaubens, „dass gegenüber den als gleichwertig angesehenen Religionen alle auf Konversion abzielenden Missionsversuche einzustellen sind“.<sup>11</sup>

Interessante Weiterentwicklungen des Versuchs, die Bindung am Wahrheitsanspruch der eigenen Religion bzw. religiösen Gruppe mit der Wertschätzung der Andersheit zu verbinden, sind durch den Ansatz der so genannten *Komparativen Theologie* zu erwarten.<sup>12</sup> Der besondere Zugang zur Wahrheitsthematik zeigt sich hier darin, dass gerade auf große religionstheologische Wahrheitstheorien verzichtet wird, und die Vergleichsebene immer nur mikrologisch, d.h. in konkreten Kontexten bzw. zu bestimmten Texten und Ritualen anvisiert wird, umso von „zentralen Fragestellungen der Menschen unserer Zeit“ und zugleich von konkreter religiöser Praxis auszugehen.<sup>13</sup>

## 5 Didaktische Konsequenzen

Dass der religiösen Wahrheitsfrage am Ort der öffentlichen Schule Raum gegeben werden muss, ist, wie bereits angedeutet, verfassungsmäßig garantiert. Demgemäß heißt es etwa in einer einschlägigen Lehrplanbestimmung zum Evangelischen Religionsunterricht: „*Religiöse Kompetenz* ist zu verstehen als Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (zum Beispiel Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten“.<sup>14</sup>

Nur zum Vergleich: Für den islamischen Religionsunterricht wird explizit etwas zurückhaltender, wenn auch nicht weniger deutlich mit diesem Anspruch umgegangen. So heisst es in den aktuellen Bestimmungen zum bayerischen Modellversuch an der Grundschule: „Aus religionspädagogischer Sicht sind ... die Kriterien religiöser Intelligenz, wie sie im islamischen Offenbarungswerk immer wieder entwickelt werden, für den Unterricht von besonderer Bedeutung“. Unterschieden wird hierbei zwischen primären Faktoren, „die den sensorischen Wahrnehmungsbereich“, „die Umwälzung von Information und Gedächtnisinhalten“ sowie „das verstehende Erfassen mit dem

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu etwa R. Bernhardt, „Den Gott seines Nächsten lieben“? Zur Spannung von religiösem Wahrheitsanspruch und interreligiöser Achtung, in: G. Pfeiderer/E.W. Stegemann (Hg.), Religion und Respekt. Beiträge zu einem spannungsreichen Verhältnis, Zürich 2006, bes. 207 ff.

<sup>11</sup> Vgl. P. Schmidt-Leukel, Gott ohne Grenzen. Eine christliche und pluralistische Theologie der Religionen, Gütersloh 2005, 481; zu den Konsequenzen einer pluralistischen Religionstheologie für die Bildungspraxis vgl. insbesondere 484 ff. mit der durchaus bedenkenswerten Sentenz, dass eine solche pluralistische Position besonders empfindsam dafür sein muss, „welche praktische Haltung sie gegenüber denjenigen erzeugt, die eine pluralistische Position nicht teilen wollen und nicht teilen können“, ebd., 485.

<sup>12</sup> Vgl. R. Bernhardt/K.v. Stosch (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, Zürich 2009.

<sup>13</sup> Vgl. im genannten Band K.v. Stosch, Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft, 15–33, hier 22 ff.

<sup>14</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan Allgemein bildendes Gymnasium, Stuttgart 2004, 25.



Herzen und das Leben“ umfassen, und sekundären Faktoren, „die sich aus einer Analyse der betreffenden Koran-Passagen ergeben“.<sup>15</sup> Zu Letzterem werden unter anderem Urteils- und Kritikfähigkeit, Wahrhaftigkeit, die Generierung von Wissen aus Information sowie Weisheit und Folgsamkeit genannt.

Geht man von den genannten Bestimmungen zum evangelischen Religionsunterricht aus, dann wird darin die didaktische Grundherausforderung deutlich: Den jeweiligen Wahrheitsansprüchen und -traditionen der einzelnen Religionen ist Raum zu geben, diese müssen aber zugleich auch immer dem kritischen Gespräch ausgesetzt werden können. Um es im Blick auf die Frage des Bekenkens zu sagen: Im evangelischen Religionsunterricht „werden Schüler nicht auf ein Bekenntnis festgelegt. Aber sie sollen lernen können, dass religiöse Praxis (und recht eigentlich auch religiöse Abstinenz, sofern sie nicht nur auf Indifferenz beruht) nur im Modus eines Bekenntnisses möglich ist“.<sup>16</sup> In diesem Zusammenhang gilt es Grundeinsichten in die historisch-kritische Methode nicht um ihrer selbst willen oder als reine Technik zu erlernen, sondern um daran auch die Fähigkeit einzuüben, rational mit überlieferten Wahrheits- und Geltungsansprüchen umzugehen, nicht zuletzt um so den eigenständig-kritischen Umgang mit unterschiedlichen Religionsvorstellungen selbstverständlich werden zu lassen.

Nach dem oben Gesagten ist es deshalb entscheidend, welche theologischen und wahrheitstheoretischen Grundannahmen jeweils von den Verantwortlichen des Faches und auch von den Lehrkräften mitgesetzt werden – sich also klarzumachen und sich darüber Rechenschaft abzulegen, ob sie eher einem *exklusivistischen* oder *inklusivistischen* Modell folgen oder ob sie sich tatsächlich auch in inhaltlichem Sinn auf eine *pluralistische religionstheologische* Sicht der Dinge einzulassen bereit sind.

Wenn man also nun die genannten religionstheologischen Grundfiguren und dabei insbesondere eine dezidiert von der Wirklichkeit Gottes her gefasste Wahrheitsvorstellung ernst nimmt, so ist deutlich, dass weder die Relativierung noch die Absolutsetzung einzelner Traditionen eine redliche Option sein können.

So kommt es wesentlich darauf an, die je eigene Position für sich selbst und damit gerade auch für den Dialog mit anderen Wahrheitspositionen im Sinn eines starken, auf das (mit)menschliche Leben bezogenen Wahrheitsverständnisses stark zu machen. Dahinter steht die Überzeugung, dass die eigentlichen religiösen Konflikte nicht an unterschiedlichen Wahrheitsbehauptungen *per se* entstehen, sondern daran, dass man dem anderen die je eigene Wahrheit nicht zugesteht.

Oder wie P.L. Berger in dieser Hinsicht eindrücklich formuliert:

„Häufig dreht sich im interreligiösen Dialog alles primär darum, Punkte der Übereinstimmung zu finden. Dies ist ein völlig akzeptables Anliegen, vor allem wenn es dem Zweck dient, sich

---

<sup>15</sup> Alle Zitate in: Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule, veröffentlicht unter: Modellversuch „Islamischer Unterricht“, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Kultus und Unterricht vom 15.1.2010, 5.

<sup>16</sup> B. Dressler, Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen? Einige Anmerkungen zu Friedrich Schweitzers Kritik, in: V. Elsenbast/D. Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 74.



auf die gemeinsame Menschlichkeit zu besinnen oder eine gemeinsame Grundlage für die eine oder andere moralisch erstrebenswerte Handlung zu finden. Es sollte allerdings nicht das Hauptanliegen eines Dialogs sein, der Bestandteil einer Suche nach Wahrheit ist. In einem solchen Falle ist *Nein* zu sagen genauso wichtig wie *Ja* zu sagen“.<sup>17</sup>

Dies bringt zugleich erhebliche Herausforderungen für das angemessene Verständnis des immer wieder genannten Perspektivenwechsels mit sich: Hier gilt, dass eine solche Rede vom Perspektivwechsel dann „suggestiv und problematisch [ist], wenn sie insinuiert, man könne die eigene Perspektive ‚verlassen‘ und die des anderen ‚einnehmen‘. Damit wird verdeckt, dass ich nur *in* meiner Perspektive die eines Anderen imaginieren, also *meine* Perspektive ausdifferenzieren kann, nie und nimmer aber mich so zu sehen vermag, wie ein Anderer. ‚Erkennen, wie ich erkannt *werde*‘ ist ein Paradox futurischer Eschatologie“.<sup>18</sup>

In institutioneller Hinsicht lässt sich ein solches Lernen durch und am Anderen in verschiedener Form vorstellen, wird aber vermutlich zukünftig grundsätzlich immer stärker sowohl einen religionskundlich ausgerichteten Basisunterricht, „in dem neben dem Erwerb eines allgemeinen Bildungswissens auch der Dialog unterschiedlicher religiöser Überzeugungen gestärkt wird“, und konfessionelle Differenzierungsphasen, „die religiöse Orientierung in konfessionellen Binnenstrukturen ermöglichen“<sup>19</sup>, umfassen. Dass sich damit vermutlich stärker als bisher auch die Frage einer interkulturellen Theologie stellt und dann auch bildungstheoretisch weiterzuführen ist, sei an dieser Stelle nur prospektiv erwähnt.<sup>20</sup>

## 6 Anforderungen

Eine solche Zielsetzung offener und zugleich profilierter Wahrheitskommunikation bringt auch erhebliche Anforderungen an die Rolle des jeweiligen Religionslehrers mit sich. Gerade im Licht einer theologischen Wahrheitstheorie hat man in dieser Rolle die Pole des einerseits beliebigen, neutralen Moderators, andererseits des missionierenden Verkündigers zu vermeiden. Vielmehr kommt der Lehrkraft eine pädagogisch-allgemein bildende Orientierungsaufgabe in dem Sinn zu, dass sie auf glaubwürdige Weise einen bestimmten Wahrheitsanspruch in aller Transparenz und Offenheit repräsentiert und zur Diskussion stellt: „Zu ihrer Professionalität gehört es, Religion über das im Unterricht zur Geltung kommende reflektierte Urteil hinaus auch im Modus von Gewissheit und stilsicherem Umgang zu zeigen, um den Schülern das eigene Urteil in der Weise zu ermöglichen, dass es der Entwicklung und Vertiefung einer eigenen

<sup>17</sup> P.L. Berger, Dialog zwischen religiösen Traditionen in einem Zeitalter der Relativität, Tübingen 2011, 78 f.

<sup>18</sup> I.U. Dalferth/P. Stoellger (Hg.), Perspektive und Wahrheit, Einleitende Hinweise auf eine klärungsbedürftige Problemgeschichte, in: Diess. (Hg.), Wahrheit in Perspektiven. Probleme einer offenen Konstellation, Tübingen 2004, 13.

<sup>19</sup> K.v. Stosch, Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft, in: R. Bernhardt/K.v. Stosch (Hg.), Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie, Zürich 2009, 33.

<sup>20</sup> Vgl. dazu jetzt K. Hock, Einführung in die Interkulturelle Theologie, Darmstadt 2011 sowie unter erstaunlicherweise unter dem gleichem Titel V. Küster, Einführung in die Interkulturelle Theologie, Göttingen 2011.

Gewissheit nicht entgegensteht“.<sup>21</sup> Dabei bewahrheitet sich die Bedeutung eines solchen profiliert geprägten Unterrichts und damit auch dessen interreligiöses Potenzial gerade dadurch, dass solche Wahrheitsdiskurse in aller Freiheit und Deutungsoffenheit stattfinden können.

Dies bringt angesichts der unterschiedlichen Facetten des Wahrheitsbegriffs ebenso unterschiedliche didaktisch-methodische Anforderungen mit sich: So geht es zum einen basal und elementar darum, über Wahrheitsansprüche der Religion(en) zu informieren und die Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Wahrheitsüberzeugungen vertraut zu machen, indem deren Wahr-Nehmung konkreter Phänomene befördert wird. Auf diese Weise kann die problematische Diastase zwischen einem religionskundlichen und einem bekenntnisorientierten Unterricht oder die immer wieder eher unproduktive Gegenüberstellung von Außen- und Innenperspektive vermieden werden, indem gerade an der Wahrheitsfrage ein gemeinsames Voneinanderlernen eingeübt wird. Es geht dann darum, dass Schülerinnen und Schüler lernen, „ihre eigenen Vorstellungen zu entwickeln und zu kommunizieren, insbesondere im Blick auf Fragen der Identität und Zugehörigkeit, Sinn, Zweck und Wahrheit, Werte und Verbindlichkeit“.<sup>22</sup> Die besondere Kompetenz besteht dann gleichsam darin, über die eigene Perspektive hinaus auf je andere Überzeugungs- und Vollzugsmöglichkeiten so blicken zu können, wie man selbst hinsichtlich der eigenen Überzeugungen angesehen werden möchte.

Dies schließt im Sinn der Aufklärung über problematische Verwendungen der Wahrheitssemantik die Notwendigkeit ein, in ideologiekritischem Sinn dafür zu sensibilisieren, wie Wahrheitsansprüche auch ganz bewusst gegen andere formuliert wurden und werden. Oder um es positiv zu formulieren: Gerade die Sensibilisierung für das Kriterium der Lebensdienlichkeit kann dafür sorgen, dass das Generalverdikt insbesondere über die vermeintlich prinzipielle Unversöhnlichkeit und Gewaltbereitschaft der monotheistischen Religionen in ihre sachgemäßen Grenzen gewiesen wird. In diesem Zusammenhang kann eine solche ideologiekritische Sensibilisierung auch für die Wahrheitsansprüche ganz säkularer „Agenten“ und „Agenturen“ sensibilisieren, damit Jugendliche hier mindestens den Blick für diejenigen Einflussinstanzen und -mechanismen schärfen können, an die sie häufig so fasziniert wie unbewusst „ihr Herz hängen“.

Von dieser Grundlegung aus sind je nach thematischer Fokussierung Wahrheitsdiskurse zu initiieren und von Seiten der Lehrkraft auch theologisch zu begleiten. Dies schließt einerseits unbedingt aus, dass der schulische Religionsunterricht zum Ort der exklusivistischen Verkündigung von Wahrheit wird, aber andererseits doch als Ort des Austauschs über substantielle Wahrheitsfragen verstanden und damit zum Erfahrungsraum der Bewahrheitung der je eigenen Glaubensorientierung werden kann: „Wer

---

<sup>21</sup> B. Dressler, Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen? Einige Anmerkungen zu Friedrich Schweitzers Kritik, in: V. Elsenbast/D. Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 74.

<sup>22</sup> D. Fischer/V. Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 15.

kommuniziert, tauscht Wahrheit nicht wie eine Ware, sondern schafft Situationen, in denen sie selbst wirksam werden kann. Nur so wird sie in unserer Perspektive zur Wahrheit. Nur so gibt es sie“.<sup>23</sup> Von einer solchen Grundlegung her kann sich ein evangelischer Religionsunterricht als wahrhafter Gesprächspartner sowohl im interreligiösen Dialog wie auch am Ort der Schule überhaupt erweisen.

*Dörthe Vieregge/Wolfram Weiße*

## **Antwort auf religiöse Vielfalt: Islamischer Religionsunterricht oder Religionsunterricht für alle?**

In den letzten Jahren ist in Deutschland nicht nur innerhalb der Religionspädagogik, sondern darüber hinaus auch in Politik und Öffentlichkeit verstärkt die Frage diskutiert worden, wie der schulische Religionsunterricht der gewachsenen religiösen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gerecht werden könne. Einen Dreh- und Angelpunkt der Diskussion bildete die Auseinandersetzung um die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Auch wenn inzwischen grundsätzlich eine Entscheidung für dessen Einführung gefallen ist, bleibt im Einzelnen noch vieles zu klären. Der vorliegende Artikel will hierzu einen Beitrag leisten, indem er zunächst einige offene Fragen der sich in Entwicklung befindlichen islamischen Religionspädagogik skizziert und diese dann in Beziehung setzt zu einem alternativen Ansatz von Religionsunterricht, der den Islam ohne Anlehnung an das in Deutschland vorherrschende Modell konfessioneller Trennung in den Unterricht aufnimmt. Der Hamburger Weg eines dialogischen „Religionsunterrichts für alle“ stellt in doppelter Hinsicht eine Alternative dar: Er wird in integrativer Form für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam, also ungeachtet ihrer jeweiligen religiösen Zugehörigkeit, angeboten und bezieht über den Islam hinaus auch andere Weltreligionen dialogisch in den Unterricht ein. Im Folgenden werden wir auf beide Formen von Religionsunterricht eingehen und dabei insbesondere aktuelle Herausforderungen in den Blick nehmen, vor denen der Islamische Religionsunterricht einerseits und der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ andererseits stehen. Vor diesem Hintergrund werden wir abschließend einige Perspektiven für die Religionspädagogik in Deutschland insgesamt aufzeigen.

### **1 Islamischer Religionsunterricht**

Hinsichtlich der Etablierung eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland ist in kurzer Zeit viel erreicht worden. Während bis 2009 große Schwierigkeiten bestan-

<sup>23</sup> I.U. Dalferth/P. Stoellger, Perspektive und Wahrheit, Einleitende Hinweise auf eine klärungsbedürftige Problemgeschichte, in: Diess. (Hg.), Wahrheit in Perspektiven. Probleme einer offenen Konstellation, Tübingen 2004, 28.